



HAL
open science

Au-delà du bilinguisme : quelle place en France pour une éducation plurilingue ?

Véronique Castellotti

► **To cite this version:**

Véronique Castellotti. Au-delà du bilinguisme : quelle place en France pour une éducation plurilingue ?. Ecoles plurilingues – Multilingual schools: Konzepte, Institutionen und Akteure, 7, Peter Lang, Coll. "Sprache, Mehrsprachigkeit und sozialer Wandel, pp.169-189, 2008. hal-01390211

HAL Id: hal-01390211

<https://hal.science/hal-01390211>

Submitted on 1 Nov 2016

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Au-delà du bilinguisme : Quelle place en France pour une éducation plurilingue ?

Véronique Castellotti, Université François Rabelais – Tours
JE 2449 « DYNADIV »

Résumé

Des dispositifs d'éducation bilingue existent en France dans un certain nombre de contextes. Ils visent encore trop souvent, du fait de l'idéologie française en matière de langue, l'objectif d'un double monolinguisme.

On s'intéressera, dans cette contribution, aux possibilités de dépasser cette perspective, en étudiant de manière plus précise les conditions de construction d'une compétence plurilingue, qui mobilise et fait évoluer de manière effective des ressources linguistico-culturelles plurielles, déséquilibrées et évolutives.

On s'interrogera notamment sur la capacité de l'école à prendre en compte des parcours diversifiés, notamment ceux d'élèves allophones, et on développera quelques propositions pour envisager la mise en synergie de démarches complémentaires, biographiques et didactiques, susceptibles de valoriser la diversité et de la promouvoir, dans une perspective de construction d'une *compétence d'appropriation plurilingue*.

Mots clés : plurilinguisme, éducation plurilingue, éducation bilingue, compétence plurilingue et pluriculturelle, didactique du plurilinguisme, didactique intégrée des langues, stratégies d'apprentissage, conscience linguistique, curricula, évaluation, éveil aux langues, diversité linguistique et culturelle.

1. Du bi au pluri : déplacement des frontières ou instabilisation¹ des positionnements ?

Les dispositifs d'éducation bilingue en France existent depuis longtemps sous des formes et selon des modalités variées, et certaines des contributions réunies dans cet ouvrage en donnent quelques exemples (voir notamment Cortier 2007, Helot 2007, dans ce même ouvrage). Ils concernent essentiellement trois types de structures : les classes bilingues français-langues régionales à horaire partagé², dans l'enseignement primaire surtout ; les sections européennes, dans l'enseignement secondaire, dans

¹ L'emploi de ce néologisme, proposé par Didier de Robillard (Robillard, 2007) est dû au fait que les substantifs disponibles ne rendent pas suffisamment compte de la dimension à la fois *floue* et *mouvante* du processus concerné ; la déstabilisation renvoie en effet à la « modification d'un équilibre », tandis que l'instabilité désigne « un changement de place » ; alors que le passage du bi- au pluri- renvoie, selon moi, à un changement fondamental de perspective, qui inclut la dimension « instable » comme constitutive du processus d'appropriation.

² Ces classes scolarisent à parité dans les deux langues, selon un mode séparé : un enseignant intervient pour certaines disciplines dans une langue, le second pour les autres disciplines dans l'autre langue, sans qu'il y ait (en théorie tout au moins) de recoupement entre les deux.

lesquelles sont proposées des modes d'immersion (très) partielle de type EMILE³ ; et enfin, les sections internationales de certains établissements, allant du primaire à la fin du secondaire et concernant des populations en majorité favorisées socio-culturellement⁴.

Il faut ajouter à cela les dispositifs de scolarisation en langue « d'origine » des enfants allophones qui ont été, selon les périodes, alternativement intégrés à l'horaire de l'école obligatoire ou différés au-delà de celui-ci.⁵ Ces dispositifs, qui ont commencé à être mis en place de manière irrégulière et partielle dans l'entre-deux guerres pour le polonais et l'italien, langues des groupes migratoires majoritaires de l'époque, se sont plus particulièrement développés – voire généralisés – et institutionnalisés dans les années 70, avant de faire l'objet de nombreuses critiques⁶, dont la plus importante porte sur le fait que ces enseignements de langue et culture d'origine (ELCO) sont réservés aux enfants allophones et vont ainsi à l'encontre de l'objectif affiché, en maintenant ces derniers dans une « assignation à la langue d'origine » (Billiez 2002).

Si l'on trace un bilan très rapide de ces différentes tentatives d'organiser les bases d'une scolarisation dans deux langues, on peut constater, outre le fait que ces dispositifs ne concernent qu'un nombre très marginal d'élèves, qu'ils sont fondés sur une orientation fondamentale qui conçoit le bilinguisme comme la juxtaposition de capacités de communication dans deux systèmes clos et soigneusement séparés, ce que j'ai nommé précédemment « double monolinguisme » (Castellotti/Moore 2005, 120). Ces modalités d'organisation s'inspirent, plus ou moins implicitement, de théories sous-jacentes justifiant ces orientations. Le structuralisme dominant en linguistique au XXe siècle, de Saussure à Chomsky, a ainsi été associé aux théories béhavioriste puis cognitiviste en psychologie pour faire émerger une conception de l'apprentissage des langues fondée sur l'acquisition autonome de systèmes distincts, représentés idéalement par des locuteurs natifs monolingues.

Le meilleur exemple de ce phénomène est le mode de structuration des classes bilingues à horaires partagés dans l'enseignement élémentaire, qui prévoit de séparer les enseignants (selon le principe « un maître, une langue ») et les disciplines enseignées dans chaque langue. Les rencontres sont ainsi (en principe) soigneusement évitées, afin de ne pas risquer la « contagion » que pourrait provoquer le contact avec la langue première, selon des principes théoriques comme celui selon lequel « *Les sons de la langue étrangère reçoivent une interprétation phonologiquement inexacte, puisqu'on les fait passer par le « crible phonologique » de sa propre langue* » (Troubetskoy 1949 : 49). Le tabou du recours à la langue 1 dans l'appropriation d'une deuxième langue, déjà fortement installé depuis la fin du XIXe siècle avec l'avènement de la méthode directe, trouve là une justification scientifique adéquate,

³ Enseignement d'une matière intégré à une langue étrangère : après un enseignement renforcé dans la langue considérée (au collège), les élèves bénéficient (au lycée) de l'enseignement d'une ou (plus rarement) plusieurs disciplines dans la langue étrangère.

⁴ Sur ces dispositifs, on peut se reporter à Duverger & Maillard 1996.

⁵ Il ne s'agit pas, à proprement parler, d'enseignements bilingues, mais de modes de scolarisation dans deux langues reconnus institutionnellement comme tels.

⁶ Pour une synthèse de ces critiques et quelques remarques les concernant, voir Puren 2004 et Castellotti à paraître.

renforcée par le fait qu'elle s'accorde avec des choix de même nature en matière de politique linguistique-éducative : « pour l'instaurer en matière scolaire de plein droit, il faut poser la langue étrangère comme décidément autre et relevant d'un traitement autre, sans contact, dans les choix pédagogiques, avec la langue maternelle » (Coste 2003, 16).

Ces orientations, qui ont trouvé leur apogée avec le développement de la méthodologie structuro-globale audio-visuelle (SGAV)⁷ ont durablement marqué les croyances sur l'apprentissage et l'enseignement des langues, d'autant qu'elles rencontraient parallèlement, en toute cohérence, la « figure du bilingue idéal, parfaitement équilibré » (Coste 2003, 17).

Cette double filiation, garante d'un double monolinguisme, explique bien les directions retenues pour la mise en place des classes bilingues en France et dans quelques autres pays⁸, qui participent d'orientations générales de politiques linguistiques-éducatives fondées sur une idéologie foncièrement monolingue.

Les modes d'organisation « séparatistes » qui en ont découlé peuvent influencer fortement et de manière pérenne les représentations et attitudes des sujets. On a pu ainsi relever un certain nombre de traces de ces conceptions, lors de recherches récentes⁹, dans les activités graphiques et discursives réalisées par des élèves ayant participé à une recherche en plusieurs volets sur les représentations du plurilinguisme et de l'apprentissage des langues.

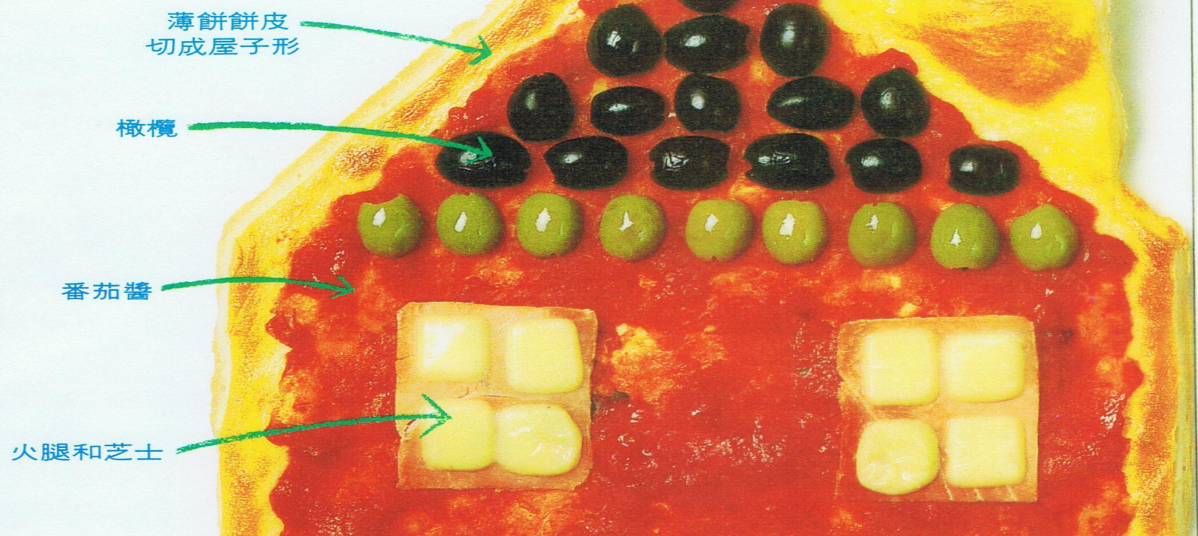
Dans l'exemple proposé ci-dessous, on peut observer quelques éléments de raisonnements produits par un groupe d'enfants âgés de 9 à 11 ans et scolarisés depuis leur petite enfance dans des classes bilingues à parité horaire français-allemand, qui sont confrontés à un document en chinois de Hong Kong reproduisant une recette de cuisine illustrée et qui ont pour tâche de tenter de « comprendre ce qui est écrit » sur ce document (consigne de l'activité).

⁷ Cette méthodologie, en donnant une assise théorique à la méthode directe, a fondé durablement deux représentations dominantes dont on trouve encore de nombreuses traces : celle du tabou du recours à la (aux) langue(s) première(s), supposée(s) perturber, voire empêcher l'accès à une nouvelle langue et celle de la suprématie de l'oral dans l'apprentissage d'une langue étrangère.

⁸ C'est ainsi le mode qui est également retenu de manière majoritaire dans les expériences d'enseignement bilingue en Amérique du Nord, à la suite notamment des travaux de Cummins/Swain (1986), qui prônent un emploi séparé des langues dans les situations éducatives, en particulier lorsque l'une des deux langues enseignées relève d'un statut sociolinguistique minorisé ; l'argument principal pour la séparation est que celle-ci garantirait, selon eux, le maintien d'un équilibre et d'une équité sur les plans à la fois pédagogique, psychologique et sociolinguistique et, en outre, que celle-ci obligerait à une plus grande exigence cognitive.

⁹ Ces recherches, menées conjointement avec Danièle Moore de 1998 à 2002, comprenaient l'observation de différentes tâches suscitant l'émergence des représentations sur les langues et leurs relations et impliquant la capacité à remobiliser des savoir-faire dans des contextes variés de contact avec des langues diverses ; elles ont concerné des enfants de 8 à 11 ans, scolarisés dans des environnements éducatifs diversifiés du point de vue des biographies langagières et choix didactiques mis en œuvre (enfants monolingues ou plurilingues, classes « ordinaires », bilingues, avec ou sans activités d'éveil aux langues). Voir à ce sujet, notamment, Castellotti 2003, Castellotti/Moore 2005, Moore/Castellotti 2001. Une des tâches proposées consistait à « essayer de comprendre ce qui est écrit » sur le document partiellement reproduit ci-dessous.

一個房子形的薄餅餅皮(可用厚方飽代替),
好玩,又易做!花樣新穎,味道又好,
不妨試試!



Après divers tâtonnements, le groupe construit une stratégie, qui consiste à appairer un des énoncés en chinois apparemment composé de six idéogrammes (énoncé inférieur accompagnant la première flèche en haut du document) avec – conjointement – les mots « maison » et « Häuser », qui sont épelés pour bien marquer

que le nombre de lettres doit être le même et qu'à chaque lettre doit correspondre un idéogramme :

- 28-E1. ça veut peut-être rien dire hein
29-E2. peut-être
30-E1. peut-être c'est un piège
31-E3. H-Ä-U-S-E-R et maison / M-A-I-S-O-N
32-E2. ah
33-E1. la même chose
34-E3. A
35-E2. S
(continuent à épeler des lettres diverses)
36-E1. attends / haus / H-A-U-S / maison M-A-I-S-O-N
37-E2. ben oui bah Hause / H-A-U-
(Corpus Se, 2000)¹⁰

La référence à un mot singulier en français (maison) et à son équivalent pluriel en allemand (Häuser) pour « déchiffrer » une suite d'idéogrammes témoigne des bricolages opérés par le groupe pour faire correspondre à tout prix, unité par unité, les « mots » dans les trois langues considérées. Nous avons déjà mis en évidence cette représentation d'une correspondance terme à terme stricte entre les langues (mais avec comme seule référence, face au chinois, le français) par des enfants monolingues dans un autre environnement scolaire.

On peut alors observer que des enfants scolarisés en classe bilingue à horaire partagé à l'école primaire mettent en œuvre des usages reposant sur des conceptions très peu différentes de celles d'enfants considérés comme monolingues. En particulier, ils procèdent à des catégorisations conduisant à compartimenter les langues de manière étanche, tout en les considérant comme des ensembles dont le fonctionnement, symétrique, serait calqué sur un modèle unique et universel. Mais comment expliquer que des enfants bilingues ayant, du fait de leur bilinguisme construit depuis la petite enfance à l'école et souvent en famille, une expérience de fonctionnements linguistiques différenciés dans deux langues aussi peu « superposables » que le français et l'allemand, s'obstinent, au même titre que les monolingues, à vouloir expressément trouver « le bon nombre de lettres » dans une nouvelle langue (Castellotti 2003) ?

Nous avons déjà avancé ailleurs (Castellotti/Moore, 2005) une interprétation de ces phénomènes, selon laquelle la construction d'une culture métalinguistique construite sur deux modèles séparés empêcherait, en quelque sorte, la mobilisation d'une expérience de la pluralité qui puisse se transformer en compétence transférable. De même que les enfants monolingues n'envisagent le plus souvent les autres langues qu'à travers le prisme de leur langue première, les enfants bilingues dont la

¹⁰ Conventions de transcription :

E1, E2, E3	élèves du groupe, prenant successivement la parole
XXX	segment inaudible
M-A-I-S-O-N	segment épelé
/ // ///	pause plus ou moins longue

conscience métalinguistique se construit de manière séparée ne percevraient la diversité qu'en référence à ce double monolinguisme.

En revanche, des enfants, plurilingues pour certains d'entre eux et pratiquant de manière régulière des activités d'éveil aux langues (Candelier 2003) donc plus familiers des rapprochements, des mises en contact et des comparaisons que peuvent favoriser des modes diversifiés et partiellement plurilingues de socialisation et de scolarisation¹¹, réussissent à mettre en œuvre des capacités de repérage et d'analyse sur les énoncés proposés au cours des mêmes tâches que les élèves précédents, les conduisant à identifier des segments porteurs de sens dans une langue complètement inconnue (voir Moore/Castellotti 2001, Castellotti/Moore 2005, Moore 2006). On peut donc émettre l'hypothèse que l'expérience de la pluralité, en elle-même, ne suffit pas à construire une compétence d'appropriation plurilingue, mais qu'une mobilisation réflexive de cette expérience peut contribuer au développement d'une conscience plurielle de la diversité.

Si, comme je l'ai évoqué, le fonctionnement des classes bilingues à horaires partagés conduit trop souvent au développement de conceptions séparatistes, certaines modalités alternatives d'éducation bilingue tentent en revanche de favoriser la construction de compétences dans deux ou plusieurs langues, en les concevant non pas comme des phénomènes disjoints, mais comme un processus articulé, où la relation et la combinaison constituent les fondements même d'une approche didactique intégrée. Des exemples de ces usages pluriels d'appropriation sont fournis notamment, de manière partielle, par les classes ou sections européennes de certains lycées, au sein desquelles on tente de s'approprier des connaissances disciplinaires dans une langue qui n'est pas la langue habituelle de scolarisation, mais où celle-ci, en alternance et conjointement, joue aussi un rôle de construction des connaissances.

La complémentarité des deux langues, qui fonctionnent en alternance, conduit alors à *sécuriser*¹² les élèves dans leurs tentatives de communiquer fonctionnellement dans une langue très imparfaitement maîtrisée ; cette caractéristique est encore renforcée par la visibilité d'une compétence le plus souvent approximative des enseignants, non spécialistes de la deuxième langue, qui, loin de nuire à l'apprentissage, libère en quelque sorte l'expression des élèves et les encourage à prendre des risques sans craindre un jugement pénalisant (voir notamment Maurer 1997, voir aussi Christ 2003).

Ces phénomènes se développent à plus grande échelle et sont observables au Val d'Aoste, « grandeur nature » en quelque sorte, puisque la totalité des apprentissages de l'école primaire et une grande partie de ceux de la *Scuola media* (premiers niveaux

¹¹ Ces enfants, du même âge que les précédents, ont pour la plupart des contacts avec plusieurs langues dans leur environnement familial et pratiquent de manière régulière avec leurs enseignantes des activités d'éveil aux langues (Candelier 2003), qui les conduisent à une prise de conscience de la diversité linguistique et culturelle leur permettant de se décentrer quelque peu de la « matrice » de la langue première pour construire une réflexion métalinguistique qui intègre la dimension plurielle.

¹² L'insécurité linguistique est en effet un important facteur inhibant de l'appropriation des langues, comme l'a rappelé magistralement Daniel Coste (2001b) et ce, tout particulièrement en France, du fait de l'idéologie puriste et normative exacerbée qui règne à tous les niveaux du système scolaire.

du secondaire) s'y construit progressivement, depuis une vingtaine d'années, au moyen de l'alternance institutionnalisée des langues français / italien.

Je ne m'attarderai pas dans le détail sur les principes et les modalités de la didactique intégrée au Val d'Aoste¹³, mais j'insisterai sur les éléments principaux que l'exercice de la macro- et de la micro-alternance des langues permet de mettre en œuvre et sur les principales fonctions que cette démarche met en lumière, sur trois plans essentiellement :

- loin de représenter un indice d'incompétence, le recours à des usages alternés, outre qu'il permet, si nécessaire, le maintien de la communication et de l'intercompréhension, constitue un moyen privilégié d'**enrichir la construction des concepts disciplinaires**, par la comparaison des champs lexicaux convoqués (voir notamment Coste/Pasquier 1992).

- une deuxième caractéristique, bien décrite à plusieurs reprises (Gajo/Serra 1999, Cavalli 2005), est la fonction de **défamiliarisation** qui conduit à construire les concepts de manière plus précise en mobilisant l'opacité de la deuxième langue, moins familière, pour mieux *densifier* le discours didactique disciplinaire (Gajo 2006), permettre une explicitation heuristique des contenus visés¹⁴ et une conceptualisation accrue ;

- enfin, les fonctions de **médiation** (qui institue les liens et permet la catégorisation) et de **re-médiation** (qui introduit d'éventuelles réparations compensatoires entre les langues) concernent à la fois les dimensions discursive et disciplinaire (voir Gajo 2006).

Les phénomènes mis en lumière par ces démarches, du point de vue de l'appropriation des langues et des disciplines, sont de l'ordre de la mise en œuvre de compétences trans- et interlinguistiques c'est-à-dire qui s'appuient à la fois sur des propriétés communes des processus langagiers et sur les opérations de mises en relation entre les langues (voir Castellotti/Moore 2005). La reconnaissance des opérations de passage, de transfert, de mise en correspondance ou de négociation alternée du sens implique de changer de point de vue : elle disqualifie une vision

¹³ Pour plus de précisions, on peut se reporter à Coste/Pasquier 1992, à Coste 1994 et à Cavalli 1998 et 2005.

¹⁴ On peut citer à ce propos cet exemple, rapporté par Marisa Cavalli : « Lors d'une observation de classe, il nous est, par exemple, arrivé d'assister à l'épisode suivant : une jeune étudiante, qui est en train de lire silencieusement un texte d'histoire en L2, bute sur un mot, « répression » ; elle appelle le professeur pour demander son aide ; ce dernier ne peut pas l'aider car il travaille avec d'autres élèves. La jeune fille prend, alors, un dictionnaire italien-français et cherche le mot. Elle soulève la tête surprise et interloquée : c'est le même mot, « repressione ». Quand le professeur s'approche d'elle, ce qu'elle lui demande n'est plus une pure et simple traduction du terme (comment dit-on X ?), mais une explication au niveau du concept (que signifie X ?). Il est très probable que ce même mot dans un texte italien, dans une langue, donc, familière n'aurait pas subi ce même traitement d'explicitation, la L1 induisant souvent une illusoire impression de compréhension aisée de par sa familiarité ». (Cavalli 2005, 232).

monocentrée pour légitimer une optique plurielle, en passant d'une conception homogène à un point de vue hétérogénéisant¹⁵ caractérisé notamment par le développement d'un « parler plurilingue ».

Ces actions de combinaison, de recombinaison, de reconfiguration ont déjà été décrites par Lüdi et Py dans leurs efforts de définition d'une *compétence bilingue* originale, possédant un « statut d'autonomie relative » qui ne se réduit pas à l'addition ou à la juxtaposition de compétences dans deux langues (Lüdi/Py 2002, 82-84). Cependant, comme on a pu l'évoquer ci-dessus, le fait de continuer à poser les problèmes en termes binaires ne permet pas une remise en cause efficace des représentations biunivoques solidement installées et cristallisées chez la plupart des personnes, en France en particulier.

Cette terminologie bi-centrée s'applique aussi, de manière le plus souvent inadéquate, aux enfants arrivant à l'école française au cours ou au terme d'un itinéraire migratoire, que l'on persiste, au mieux, à percevoir comme des bilingues alors que, dans la plupart des cas, leur répertoire est constitué de ressources multiples diversement contextualisées, en fonction notamment des statuts institutionnels, sociolinguistiques et affectifs des langues concernées ainsi que des biographies langagières et d'apprentissages des enfants (voir Leconte/Mortamet, 2005 et Castellotti à par.).

Comment, alors, mettre en oeuvre de façon effective la conception selon laquelle le bilinguisme ne serait qu'un « cas limite »¹⁶ de plurilinguisme ?

Le développement et l'évolution de la notion de *compétence plurilingue et pluriculturelle* a tenté de prendre en compte ces éléments pour, au-delà d'un simple déplacement des frontières, permettre d'envisager la problématique de l'appropriation linguistico-culturelle en d'autres termes, en décalant le point de vue pour mieux essayer d'en saisir la complexité sans pour autant la réduire¹⁷ de façon trop caricaturale.

Je ne rappellerai que les jalons essentiels dans la construction de cette notion, élaborée au cours des années 90 sous l'impulsion du Conseil de l'Europe (Coste/Moore/Zarate 1997) et constamment réinterrogée depuis (Coste 2001 et 2002, Moore/Castellotti sous presse). Elle prend en compte les dimensions actionnelles de la notion de compétence de communication, au sens où celle-ci avait déjà été définie par Hymes :

« En somme, l'option communicative ne consiste pas en une simple mise en œuvre de compétences ou de structures connues séparément et a priori, mais plutôt en une intégration de ces compétences et de ces structures dans l'action » (Hymes 1984, 190).

¹⁵ Là encore, on est contraint de recourir à une forme peu orthodoxe pour traduire le phénomène qui consiste non seulement à constater l'hétérogène, mais aussi à le penser comme un processus ; il est révélateur que la langue française autorise à homogénéiser, mais que l'hétérogène ne soit concevable que comme un état stable

¹⁶ « [...] le plurilinguisme représente la règle, le bilinguisme un cas limite et l'unilinguisme l'exception », Lüdi 2000, 188.

¹⁷ Il faut cependant se résoudre au fait que l'opération même de dénomination contribue inévitablement à catégoriser, limiter, figer des phénomènes, processus et éléments hautement instables et constamment évolutifs...

En outre, elle se construit dans l'interaction constante entre le sujet et son environnement social ; elle produit

« l'ensemble des connaissances et des capacités qui permettent de mobiliser, à l'occasion et en fonction de circonstances données, les ressources d'un répertoire plurilingue et qui contribuent en outre à la construction, à l'évolution et à la reconfiguration éventuelle dudit répertoire » (Coste 2002, 117)

Le processus d'apprentissage constitue, me semble-t-il, une situation exemplaire de mise en œuvre de la compétence plurilingue et pluriculturelle, dans la mesure où, dans ce cas, un certain nombre de ressources sont constamment mobilisées pour s'approprier de nouvelles connaissances / capacités, qui viennent en retour augmenter, modifier, déplacer, recomposer, densifier ces ressources.

C'est dans ce sens qu'on peut envisager la construction d'une véritable **compétence d'appropriation plurilingue** (Castellotti/Moore 2005, 130, Moore/Castellotti sous presse) s'appuyant sur une conscience de la pluralité et l'élaboration de stratégies qui mettent en œuvre cette pluralité pour favoriser l'appropriation. Cette compétence originale se caractérise par l'intégration de trois facteurs essentiels qui se combinent pour favoriser un mode d'appropriation « diversifié »¹⁸.

Le premier de ces facteurs est la construction d'une **culture socio- et métalinguistique plurielle**, c'est-à-dire développée au moyen d'une réflexion régulière et continue fondée sur des usages et matériaux langagiers historiquement et géographiquement hétérogènes et diversifiés¹⁹.

Mais cette dimension ne peut prendre toute sa place sans un deuxième facteur, constitué de l'existence d'une **expérience, au sens plein du terme, de la pluralité** ; être confronté, dans des pratiques sociales, à des modes de communication incluant la diversité (linguistique et culturelle) apparaît comme déterminant pour l'adoption d'un positionnement qui prenne en compte la différence, non seulement comme un phénomène qui, quoique séduisant, resterait extérieur et en partie abstrait²⁰, mais comme une dimension indispensable pour construire des relations sociales effectives.

Enfin, une compétence d'appropriation plurilingue se caractérise par la constitution progressive **d'interculturales éducatives** (Castellotti à par.) se constituant à l'intersection du passé et du présent, mais aussi du dedans et du dehors, en confrontant les acquis des élèves, en termes de scolarisation antérieure et d'expériences sociales parallèles, avec les exigences du système éducatif qui les accueille.

Ces trois dimensions de la compétence d'appropriation plurilingue (CAP), distinguées ici dans un souci de précision analytique, sont interreliées dans leur fonctionnement socio-éducatif au moyen d'opérations fondamentalement interactives telles que la médiation, la négociation, l'adaptation, la décentration/confrontation.

¹⁸ Ce néologisme (encore un !) en forme de palimpseste tente de traduire l'idée selon laquelle l'appropriation a recours à des ancrages à la fois pluriels, non centrés et potentiellement variables.

¹⁹ Par exemple, au moyen d'activités d'éveil critique aux langues et aux cultures (Candelier 2003).

²⁰ Ce qui pourrait conduire à des représentations plus « exotiques » que plurielles.

2. Vers une éducation plurilingue en France ?

En matière de plurilinguisme, la France revient de loin. Bien qu'il ait fallu attendre 1992 pour que la constitution affirme que « la langue de la République est le français », l'histoire (socio)linguistique de la France est marquée depuis plusieurs siècles par une idéologie exceptionnellement²¹ monolingue, en regard même d'autres pays d'Europe dont la construction nationale a généralement permis l'instauration d'un espace plus ouvert à la diversité (voir Baggioni 1997). D'aucuns interprètent cette recherche d'une stabilité particulièrement normée comme relevant de la déception persistante d'une « naissance obscure », le français étant définitivement reconnu fils non de la langue de prestige qu'est le latin classique, mais d'une filiation peu avouable à partir d'un « latin des rues » ensuite germanisé (Cerquiglini 2007).

Dans ce contexte, la dimension plurilingue des locuteurs n'a donc que rarement été prise en compte, et encore moins pour ce qui concerne les enfants allophones²², qu'ils soient du dedans (langues « régionales ») ou proviennent du dehors (langues « de migration »), ce qui s'explique à l'évidence par la prégnance de l'idéologie monolingue, mais aussi par le statut minorisé de leurs langues qui ne sont, la plupart du temps, pas reconnues comme telles, se voyant au mieux appliquer des dénominations péjoratives (dialectes, patois), au pire niées dans leur existence même, au point que leurs locuteurs intègrent cette éradication et la transmettent à leur tour.²³

L'école française, lieu et moyen longtemps privilégié de l'unification linguistique (Chiss 2005), semble toutefois, dans les dernières décennies, constituer le terrain d'une tension, latente puis progressivement de plus en plus visible, entre unicité et pluralité (Castellotti à paraître). Après avoir été la principale actrice, jusqu'aux années 50 notamment, de l'entreprise d'assimilation des minorités et de la négation de leurs langues (Puren 2004), elle deviendrait aujourd'hui, en paroles tout au moins, le principal artisan d'une défense internationale du plurilinguisme. La fin du XXe siècle et le début du XXIe siècle sont en effet marqués par une affirmation réitérée, dans les discours officiels, d'une orientation plurilingue pour la France et pour l'Europe, comme en témoigne notamment cet extrait d'un discours ministériel visant à valoriser les compétences des élèves allophones :

Notre école doit offrir à tous ses élèves la possibilité réelle de tirer bénéfice de leurs atouts, fruits d'un héritage familial autant que de leur parcours personnel. Et ce d'autant que la France a et aura de plus en plus besoin d'habitants, jeunes en particulier, aux compétences linguistiques affirmées dans des langues diversifiées. Développer ces connaissances répond également à des nécessités économiques ; c'est aussi le gage d'une meilleure compréhension entre les pays, d'échanges culturels et de mobilité des personnes. (Discours de Jack Lang, MENESR 2002).

²¹ Au sens de l'exception, qui confirme la règle plurilingue...

²² Je désigne au moyen de ce qualificatif les enfants qui pratiquent régulièrement d'autres langues que le français, ce qui n'exclut pas que, dans la plupart des cas, ils parlent aussi le français.

²³ Comme en témoignent un certain nombre de résultats d'enquêtes déclaratives, dans lesquelles on demande aux personnes de nommer les langues qu'elles pratiquent : on observe alors que certaines occultent, plus ou moins consciemment, une partie de leurs ressources (tels ces Camerounais ne déclarant que le français et l'anglais...) ou « nationalisent » les noms des langues pratiquées (tels ces locuteurs de Bambara déclarant parler « malien »).

Mais il y a en France, comme l'ont noté plusieurs publications récentes (Hélot 2006, Castellotti 2006, Lüdi 2007 un « bon » plurilinguisme (celui des lycées internationaux par exemple) et un « mauvais » (celui des migrants), ce qui fait ressurgir la question du statut sociolinguistique et des représentations vis-à-vis des langues : ce que parlent les enfants allophones, et en particulier les migrants, ne seraient pas des langues, comme nous l'avons rappelé ci-dessus...

Et si tant est que ce soit des langues, elles menacent, du fait de leurs différences (de statut, de conception du monde, de valeur symbolique), le pacte universaliste qui ne légitime, implicitement, que la pratique de langues « étrangères »²⁴ ; il convient alors de les rejeter, de les oublier, de les nier : c'est en cohérence avec cette idéologie qu'on a pu relever, parmi les critères énoncés par le ministre de l'Intérieur en 2006 pour justifier la régularisation de familles en situation irrégulière ayant des enfants scolarisés en France, celui de la **non** compétence des enfants dans la (les) langue(s) de leurs parents.

Or, penser et édifier une éducation plurilingue qui soit fondée sur la mise en œuvre de parcours d'appropriation implique de s'appuyer sur une prise de conscience et une prise en compte réflexive de l'existant, tant du point de vue des enfants que de celui de l'institution scolaire : on ne peut construire un parcours en le fondant sur une négation de son point de départ.

Autre contradiction à laquelle doit se confronter l'école française : les ressources pouvant être mobilisées par les enfants sont généralement floues, parfois fragmentées, souvent approximatives, alors que l'institution éducative élabore des modalités de fonctionnement reposant, à l'opposé, sur des principes de stabilité, d'objectif, d'étapes identifiées, etc. Une finalité éducative plurilingue qui se veut réaliste ne peut échapper à une réflexion sur ce paradoxe, au risque de développer des propositions soit trop axées sur la dimension complexe de la pluralité, donc inopérantes, soit trop centrées sur le caractère stable des organisations éducatives, s'écartant alors de l'objectif « diversitaire »

Il semble donc important, pour tenter de tenir compte de ces principes « équilibrés »²⁵, de réfléchir aux dimensions qu'il serait judicieux de retenir pour envisager la construction de *scénarios curriculaires* (Conseil de l'Europe 2001, Coste 2006, Aymonod et al. 2006) cohérents avec les orientations présentées.

Dans cette perspective, il importe, tout d'abord, d'approfondir la notion de *parcours pluriel* en regard des contraintes et des caractéristiques du système éducatif ; les parcours de formation, en effet, ne peuvent être, ne serait-ce que pour des raisons de faisabilité pratique, que partiellement diversifiés. La mise en place d'une éducation plurilingue générale et transversale dotée d'une opérationnalité curriculaire suffisante implique donc de concevoir une organisation souple, mais suffisamment simplifiée, autour d'un tronc commun centré sur le développement d'une conscience linguistico-culturelle complétée par différentes modalités d'appropriation plurielle pouvant intervenir en tenant compte de paramètres

²⁴ Les langues étrangères, par définition, sont les langues des autres et ne font pas partie de soi ; elles ne menacent donc pas une intégrité identitaire (supposée) uniforme.

²⁵ L'équilibre étant entendu ici non pas au sens de la balance, mais à celui des acrobates, qui doivent tenir compte de l'ensemble des tensions qu'ils subissent pour éviter de tomber...

différenciés, comme ceux de l'âge des enfants, des ressources disponibles en termes d'enseignement, de formation, de contacts et d'échanges, ou des situations historico-géographiques des environnements éducatifs.

La deuxième orientation pourrait consister à s'appuyer sur un principe de relative *dissociation des « compétences »* visées, que je nommerai ici « capacités »²⁶ ; ce type de découpage pourrait à première vue paraître réducteur, dans la mesure où il conduit à séparer de manière quelque peu artificielle des processus qui sont souvent partagés ; toutefois, du point de vue des usages communicatifs et de l'appropriation, on a pu constater des fonctionnements différenciés et souvent inégaux : on comprend mieux à l'écrit qu'à l'oral (ou l'inverse selon les degrés d'opacité) on oralise mieux qu'on interagit, etc. ce qui n'empêche pas, dans certains cas, le développement d'opérations transversales ; cette orientation présente ainsi l'avantage de valoriser et de reconnaître des capacités partielles, bricolées, approximatives et de déplacer l'objectif d'un idéal de « maîtrise » à un objectif plus motivant d'usage situé en contexte. En acceptant toutes les formes de productions compréhensibles, en les identifiant comme les étapes d'un parcours, on contribue à la pérennisation d'une conception constructiviste, positive et réaliste de la construction des connaissances.

Cela permet aussi d'envisager l'organisation de cursus différenciés en fonction de ce que les sujets ont déjà, de ce qu'ils souhaitent, des moyens (de tous ordres) dont ils disposent, etc.

De telles directions se concrétisent, d'ores et déjà, dans les expériences d'intercompréhension menées dans plusieurs pays européens, d'abord et essentiellement dans la perspective d'appropriation partielle de langues « voisines »²⁷ (voir notamment Dabène/Degache 1996, Meissner et al. 2004). Des tentatives récentes d'élargissement à des domaines linguistiques plus vastes que la stricte parenté traduisent une volonté de réfléchir, au-delà de ce voisinage, à la mise en place de stratégies sociocognitives, translinguistiques et interculturelles, visant à la fois une intercompréhension touchant des pans plus larges de la communication et la construction d'une propédeutique pouvant être mobilisée lors de l'intégration de nouvelles ressources linguistico-culturelles, quelles qu'elles soient.²⁸

²⁶ Ce choix terminologique se fonde sur la différence que je tiens à maintenir entre **la** compétence, considérée comme la mise en œuvre, en situation et en actes, d'une combinaison complexe de ressources appropriées et **les** capacités, qui représentent des composantes partielles, identifiées en fonction de tâches plus parcellaires, de cette compétence plurielle. Toutefois, un certain nombre de travaux conservent le terme « compétence » pour les deux niveaux de signification (voir notamment Beacco à par.)

²⁷ Ce voisinage, souvent posé d'emblée dans les travaux en question comme « allant de soi » d'un point de vue théorique s'appuyant sur les recherches en typologie des langues, sera toutefois à interroger plus avant dans une recherche ultérieure ; d'une part, en raison des représentations des sujets apprenants qui ne coïncident pas toujours avec celles des linguistes (voir Dabène 1996 et Moore/Castellotti, 2001) et, d'autre part, plus fondamentalement, sur la notion même de typologie des langues, qui implique un figement de catégories « langues » dont les limites seraient stables, sans prendre en compte des critères de rapprochement/éloignement relevant de caractères plus socio- ou psycholinguistiques.

²⁸ C'est par exemple l'objectif poursuivi par le projet Socrates-Lingua 2 Intercom / 230320-CP-1-2006-AT-LINGUA-L2 ; <http://www.intercomprehension.eu>

La troisième orientation conduit à inscrire *la variation comme composante de base*, générale et transversale, de toute éducation langagière (cf. Costanzo 2003), dans une perspective éducative où le processus prime sur le résultat. Cela a pour intérêt de réintégrer les langues premières (y compris le français) comme des ressources parmi d'autres, pas plus « intouchables » que les autres, même s'il apparaît nécessaire d'en expliciter les fonctions particulières, en particulier lorsqu'elles acquièrent le statut de langue de scolarisation. La variation peut alors être envisagée comme une forme particulière de pluralité (socio)linguistique, puisqu'on ne se place pas du point de vue de *langues*, qui seraient conçues comme des systèmes auxquels on confère une autonomie propre, mais des *usages* des langues et de leur appropriation : la gestion, par les locuteurs, des contacts (qu'il s'agisse de langues ou de variétés) relève alors de processus qui peuvent être, sinon confondus, du moins comparés.

Ces orientations ont pour caractéristiques communes, en cohérence avec les affirmations du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECR), de remettre en cause la « statue du commandeur » natif, supposé parfaitement compétent, donc nécessairement monolingue ou « vrai bilingue ». Comme tout modèle, celui du locuteur natif, « idéal », se doit d'être stable et unidimensionnel. Georges Lüdi posait il y a quelques années une question quelque peu provocatrice à ce propos : « et si le locuteur/auditeur idéal était plurilingue et vivait dans une société plurilingue hétérogène ? » (Lüdi 2000, 188). Mais le plurilingue ne peut en aucun cas être un idéal, dans la mesure où il est unique, instable et pluridimensionnel, ce qui en fait le contraire d'un modèle ; en perdant cet avenir mythique, il conquiert dans le même temps un statut d'objectif « atteignable », contrairement au bilingue (presque parfait) et au polyglotte.²⁹

L'éducation plurilingue repose alors sur la construction d'une approche intégrée à partir des acquis et des potentiels individuels et collectifs, se développant en interaction avec les usages et représentations scolaires et sociaux, pour mieux les faire évoluer (Moore 2006). Dans cette configuration, les ressources des enfants (et des enseignants) allophones prennent tout leur sens en passant d'un statut de « naturalité » privée, voire cryptique, à un statut d'objet de connaissance scolaire visible, socialement légitimée.

L'organisation curriculaire correspondant à des choix éducatifs où la pluralité devient la norme se décline en un dispositif intégré multimodal incluant la « dominance » (et non la domination) de la langue de scolarisation, mais prenant en compte secondement et conjointement la pluralité des variétés langagières présentes à l'école pour construire des activités :

- d'éveil critique aux langues et aux cultures au sens large, intégrant la dimension interculturelle, pouvant toucher des langues de tous statuts ;
- d'intercompréhension mobilisant les appuis et transparences, les rapprochements et intersections, en jouant, progressivement ou conjointement, sur les familiarités de

²⁹ Il convient en effet de distinguer le polyglotte, censé pratiquer de manière émérite (et distincte) de nombreuses langues, du plurilingue, qui met en œuvre de manière différenciée et située une pratique plurielle socialement adéquate.

type « international », sur les indices non/para verbaux, sur les parentés discursive, typologique, génétique ;

- d'apprentissage intégré de 2 ou 3 langues au moins, incluant la langue de scolarisation, vraisemblablement l'anglais comme langue étrangère partagée, ainsi qu'une langue plus ou moins « familière »³⁰ (régionale, de migration, de voisinage géographique, de choix personnel, etc.).

Ce type de curriculum intégré impose un certain nombre de directions d'action aux enseignants, qui doivent organiser des cohérences entre les séquences, viser à l'économie en exploitant les transferts de stratégies et en favorisant les comparaisons, notamment sur le plan métalinguistique, envisager des modalités d'évaluation communes ou, pour le moins, complémentaires (Cavalli 2005, 205-206).

Du point de vue de l'intégration des enfants allophones, il apparaît important, en outre, de s'interroger plus avant sur la place spécifique de l'anglais, en particulier sur le rôle de langue « tierce », favorisant la médiation, qu'elle peut être amenée à jouer. L'anglais, en effet, fait désormais l'objet d'un apprentissage dans la plupart des pays, généralement dès l'école primaire. A ce titre :

- il permet, lors de l'arrivée, un minimum d'intercompréhension et facilite la gestion des tâches quotidiennes de l'école ;
 - il peut faciliter l'apprentissage du français, du fait d'une graphie commune et d'une certaine transparence, notamment lexicale, entre les deux langues ;
 - la classe d'anglais est un des rares moments scolaires où les enfants allophones peuvent être valorisés, puisqu'ils sont le plus souvent, dans ce domaine, sur un pied d'égalité (voire, dans certains cas, de supériorité) avec leurs condisciples.
- (Castellotti à par.)

On peut également envisager, à un moindre degré, la médiation d'autres « langues tierces », comme l'allemand dans certains cas, le russe dans d'autres, voire, pourquoi pas, le latin (Coste 2001a).

Le *Cadre européen commun de référence pour les langues* rappelle que l'objectif de diversification linguistique (et donc, pour ce qui nous concerne, d'éducation plurilingue) implique des dispositifs curriculaires qui prennent en compte, outre les caractéristiques des systèmes de formation, celles des « trajectoires des apprenants dans leur construction d'une compétence diversifiée en langues » (Conseil de l'Europe 2001, 129). Un examen attentif et une mobilisation des biographies, langagières et d'apprentissage, s'impose donc comme une focalisation incontournable et privilégiée dans l'édification de parcours éducatifs plurilingues (Molinié 2006), d'autant que « les autobiographies linguistiques thématisent de nombreux facteurs

³⁰ On préférera la « familiarité », qui repose sur une relation relevant à la fois de l'affectivité et de la subjectivité, à la « proximité », supposée plus objective mais qui relève en fait tout autant de représentations, construites de manière plus ou moins collective (voir Moore/Castellotti, 2001).

internes qui exercent une influence sur les résultats de l'acquisition³¹ » (Lüdi 2005, 150).

Les portfolios européens des langues, revus et corrigés dans une perspective qui s'organise davantage autour du fil conducteur constitué par ces éléments de pluralité biographique, individuelle et collective, peuvent jouer un rôle clé dans cette édification, comme on a déjà pu le proposer (Castellotti/Moore 2006) :

- comme point de départ (parmi d'autres) et facteur de motivation pour les démarches d'apprentissage ;
- comme modalité (parmi d'autres) de réflexion métalinguistique et métacommunicative, d'enclencheur et d'activateur de l'appropriation ;
- comme modalité (parmi d'autres) de visibilisation, de reconnaissance et d'évaluation.

La compétence d'appropriation plurilingue serait alors co-validée, dans sa mise en œuvre située, par différentes instances de reconnaissance prenant place sur un continuum allant de l'enfant lui-même à l'institution scolaire : une forme d'auto-évaluation, sur la base des portfolios, serait ainsi complétée par des modes d'évaluation interactive de pairs plus légitimes dans le domaine considéré, avant de se confronter au jugement plus « externe » constitué par les contrôles, tests, examens, etc. mis en place aux différents niveaux de l'école.

Si les formes d'auto- et d'hétéro-reconnaissance sont déjà plus ou moins largement balisées par les orientations actuelles, l'introduction d'un mode d'inter-reconnaissance apparaît comme essentiel pour « valider la dimension actionnelle et interactive de la compétence plurilingue et pluriculturelle » (Moore/Castellotti, sous presse).

Le fait de placer au centre du dispositif les usages déjà plurilingues des enfants allophones contribue aussi à agir de manière prégnante sur les représentations qui traversent l'ensemble du dispositif, en substituant à une norme linguistiquement monocentrée et géo-socialement hiérarchisée une référenciation plurifocalisée en fonction des usages en situation.

Il s'agit ainsi de partir de ces répertoires plurilingues pour redessiner, illustrer et documenter des représentations valorisantes pour tous de la pluralité, en mettant en évidence le fait que les enfants allophones ont des atouts, qu'ils sont détenteurs de savoirs et de savoir-faire plus étendus et plus opératoires que les autres enfants.

3. Conclusion : une éducation plurilingue à géométrie variable pour tous les enfants

³¹ Il précise notamment que, dans ces biographies, « tous les facteurs discutés dans les théories de l'acquisition sont mentionnés : les variables biographiques (notamment l'âge), affectives (motivations, attitudes, émotions, structure de la personnalité, etc.), cognitives (être plus ou moins doué, le style d'apprentissage, les stratégies acquisitionnelles, etc.), linguistiques (composition du répertoire, emploi des langues, etc.) et contextuelles (milieu social ou institutionnel, situation d'immersion, etc.) » (*Op.Cit.*, 145).

Les cursus bi- ou plurilingues ne concernent pour la plupart³², à l'heure actuelle, que des publics particuliers ou des contextes « marginaux » :

- des publics « favorisés », pour qui ce type de cursus est de l'ordre de la distinction ;

- des publics « minorisés » pour lesquels il faudrait « maintenir » ou « compenser » les langues familiales, termes qui rappellent facheusement les objectifs de préservation des chefs d'œuvres en péril ou des animaux en voie de disparition ;

- des environnements « expérimentaux », du fait de leur taille et de leurs spécificités notamment, dans lesquels des moyens financiers et humains considérables sont mis au service d'une politique volontariste efficace, certes, mais difficilement susceptible de généralisation ou de transfert en l'état à d'autres contextes.

Les orientations éducatives dont j'ai essayé de tracer ci-dessus quelques lignes directrices sont envisagées, pour leur part, dans une perspective d'accès de tous à des modes de scolarisation diversifiés, incluant la pluralité comme entité constitutive des apprentissages langagiers. La proposition de construction d'une compétence plurilingue et pluriculturelle, définie par le Conseil de l'Europe, devient ainsi un objectif scolaire et social légitime et partagé :

La compétence plurilingue et pluriculturelle trouve sa force heuristique et sa pertinence parce que ses contours découvrent un espace ouvert, qu'elle invite des trajectoires multiples et individuelles, qui peuvent être tracées, validées, construites, développées, et qu'enfin elle institue la notion de contact comme centrale. Elle permet, aussi, de concevoir un nouvel environnement de réflexion et d'interprétation pour l'action éducative, en jetant un pont entre les descriptions des pratiques ordinaires des locuteurs bi-/plurilingues et les descriptions visées comme objectifs de l'apprentissage des langues et des cultures (Moore/Castellotti, sous presse).

Cette perspective conduit à renverser, voire à faire exploser la conception traditionnelle, où le principe de base consiste à s'appuyer sur la langue de scolarisation, composée d'une norme uniforme supposée maîtrisée par tous, pour aller vers la diversité linguistique et culturelle, perçue comme étrangère. Partir, au contraire, de l'hétérogénéité constitutive des pratiques, historicisées et situées dans l'espace social, et marquées de la « différence » (Wieviorka 2001) permet de mieux construire, en retour, une contextualisation de la langue commune, qui trouve alors une place à sa mesure parmi les usages pluriels et variables qui l'accompagnent.

Références bibliographiques

- Aymonod, Pietrangelo/ Cavalli, Marisa/ Coste, Daniel et al. (2006) : *Langues, apprentissages, identités - Actualiser dans la continuité l'éducation bi-/plurilingue*. Aoste, IRRE-VDA.
Baggioni, Daniel (1997) : *Langues et nations en Europe*. Paris : Payot.

³² Dans les pays occidentaux tout au moins ; il serait intéressant d'effectuer des comparaisons avec ce qui existe notamment dans un pays éminemment plurilingue comme l'Inde..

- Beacco, Jean-Claude (2005) : *Langues et répertoire de langues : le plurilinguisme comme « manière d'être » en Europe*. Etude de référence pour le Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Beacco, Jean-Claude (2007) : *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*. Paris : Didier.
- Beacco, Jean-Claude/ Byram, Michael (2003) : *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques-éducatives en Europe*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Billiez, Jacqueline (2002) : De l'assignation à la langue d'origine à l'éveil aux langues : vingt ans d'un parcours socio-didactique ». In : *Ville école intégration enjeux* 130, S. 87-101.
- Calvet, Louis-Jean (1999) : *Pour une écologie des langues du monde*. Paris : Plon.
- Candelier, Michel (éd.2003) : *L'éveil aux langues à l'école primaire*. Bruxelles : De Boeck.
- Castellotti Véronique (2001) : *La langue maternelle en classe de langue étrangère*. Paris : CLE International.
- Castellotti Véronique (2003) : « ça fait pas le bon nombre de lettres ». La langue première, point d'ancrage pour l'accès à d'autres langues. In *Les langues maternelles dans l'enseignement des langues étrangères / Mother tongues in foreign language teaching / Muttersprachen im Fremdsprachunterricht, Triangle* 19, S. 133-156.
- Castellotti, Véronique (2006a) : Une conception plurielle et intégrée de l'enseignement des langues, principes, modalités, perspectives. In Macaire, Dominique (éd.) *Cahiers de l'ACEDLE n° 2, Actes du colloque ACEDLE 2005 « Recherches en didactique des langues »*, [<http://acedle.u-strasbg.fr>].
- Castellotti Véronique (à par.) : L'école française et les langues des enfants : quelle mobilisation de parcours plurilingues et pluriculturels ? In Chiss, Jean-Louis (éd.) *Immigration, Ecole et didactique du français*. Paris : Didier.
- Castellotti, Véronique/Moore, Danièle (2005) : Répertoires pluriels, culture métalinguistique et usages d'appropriation. In Beacco, Jean-Claude et al., éd., *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*. Paris : PUF, S. 107-132.
- Castellotti, Véronique/Moore, Danièle (2006) : Parcours d'expériences plurilingues et conscience réflexive. Le portfolio européen des langues pour le collège. In Molinié, Muriel (éd.), *Biographie langagière et apprentissage plurilingue. le Français dans le monde, recherches et applications* 39, S. 54-68.
- Cavalli, Marisa et al. (1998) : *Pensare e parlare in più lingue*. Aoste : IRRSAE.
- Cavalli, Marisa (2005) : *Education bilingue et plurilinguisme. Le cas du Val d'Aoste*. Paris : Didier-CREDIF.
- Cerquiglini, Bernard (2007) : *Une langue orpheline*. Paris : Minuit.
- Chiss, Jean-Louis (2005) : L'enseignement du français face aux hétérogénéités linguistiques et culturelles. In Conti, Virginie/ De Pietro, Jean-François (éds.), *L'intégration des migrants en terre francophone*. Lausanne : Editions LeP, S. 127-132.
- Christ, Herbert (2003) : Fremdsprache und Muttersprache als Arbeitsprachen, oder : Wo der Sprachunterricht zur Sache kommt. In *Les langues maternelles dans l'enseignement des langues étrangères / Mother tongues in foreign language teaching / Muttersprachen im Fremdsprachunterricht, Triangle* 19, S. 107-131.
- Conseil de l'Europe (2001) : *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris : Didier/ Conseil de l'Europe.
- Costanzo, Edwige (2003) : *L'éducation linguistique (educazione linguistica) en Italie : une expérience pour l'Europe ?* Strasbourg : Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques.
- Coste, Daniel (1994) : Conceptualisation et alternance des langues : à propos de l'expérience du Val d'Aoste. In *Etudes de Linguistique Appliquée* 96, S. 105-120.
- Coste, Daniel., (2001a) : De plus d'une langue à d'autres encore. Penser les compétences plurilingues. In Castellotti Véronique (éd.) *D'une langue à d'autres : pratiques et représentations*. Rouen : Presses universitaires de Rouen, collection DYALANG, S. 191-202.

- Coste, Daniel (2001b) : Compétence bi/plurilingue et (in)sécurité linguistique, *L'École Valdôtaine. Valle d'Aoste regione d'Europa : l'educazione bi/plurilingue, ponte verso la cittadinanza europea*, 54, S. 10-18.
- Coste, Daniel. (2002) : Compétence à communiquer et compétence plurilingue. In Castellotti, Véronique/ Py, Bernard éd. : *La notion de compétence en langues*, NeQ 6, ENS Editions.
- Coste, Daniel (2003) : Entre mythe linguistique et politique des langues : d'une langue maternelle à l'autre. In *Les langues maternelles dans l'enseignement des langues étrangères / Mother tongues in foreign language teaching / Muttersprachen im Fremdsprachunterricht*, Triangle 19, S. 15-30.
- Coste, Daniel. (2006) : Scénarios pour les langues dans l'école valdôtaine – Finalités et curriculum. In Coste, Daniel, Sobrero, Alberto, Cavalli, Marisa & Bosonin, Irene *Multilinguisme, Plurilinguisme, Éducation – Les politiques linguistiques éducatives*. Aoste : IRRE-VDA.
- Coste, Daniel/, Moore, Danièle/ Zarate, Geneviève (1997) : *Compétence plurilingue et pluriculturelle*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Coste, Daniel/ Pasquier, Auguste (1992) : "Principes et méthodologie" *Langues et Savoirs, Due Lingue per Sapere, Matériaux pour un apprentissage bilingue à l'école primaire de la Vallée d'Aoste*, Supplément à L'École Valdôtaine 14, Assessorat de l'Instruction Publique, Aoste, S. 13-26.
- Cummins Jim/ Swain, Merrill (1986) : *Bilingualism in Education*. London : Longman.
- Dabène, Louise/ Degache, Christian (éds. 1996) : *Comprendre les langues voisines, Etudes de linguistique appliquée* 104.
- Duverger, Jean/ Maillard, Jean-Pierre (1996) : *L'enseignement bilingue aujourd'hui*, Paris : Albin Michel.
- Gajo Laurent (2006) : Types de savoirs dans l'enseignement bilingue : problématique, opacité, densité. *Education et sociétés plurilingues* 20, S. 75-87.
- Gajo, Laurent/ Serra, Cecilia (1999) : *De l'alternance des langues à un concept global de l'enseignement des disciplines*. Aoste : Assessorat de l'Education et de la culture.
- Hélot, Christine (2006) : De la notion d'écart à la notion de continuum. Comment analyser le caractère inégalitaire du bilinguisme en contexte scolaire ? In Hélot, Christine et al., *Écarts de langue, écarts de culture. A l'école de l'autre*. Frankfurt : Peter Lang , S. 185-206.
- Hymes, Dell H. (1984) : *Vers la compétence de communication*. Paris : Hatier, collection LAL.
- Leconte, Fabienne/ Mortamet, Clara (2005) : Les représentations du plurilinguisme d'adolescents scolarisés en classe d'accueil. In *Glottopol* 6, [http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol/numero_6.html].
- Lüdi, Georges (2000) : Synthèse : construire des répertoires pluriels dans l'interaction » In *La notion de contacts de langues en didactique*, NeQ 4, S. 179-189.
- Lüdi, Georges (2005) : L'intérêt épistémologique de l'autobiographie linguistique pour l'acquisition/enseignement des langues. In Mochet, Marie-Anne et al. (Éd), *Plurilinguisme et apprentissages, Mélanges Daniel Coste*, S.143-154.
- Lüdi, Georges (2007) : Postface. Objectif : des compétences plurilingues mobilisables comme ressource pour gérer des situations de communication plurielle. In Moore, Danièle/ Castellotti, Véronique, *Op.Cit*, S. 207-219
- Lüdi, Georges/ Py, Bernard (2002) [1^e ed. 1986] : *Etre bilingue*. Berne : Peter Lang.
- Maurer, Bruno (1997) : Apprendre en alternant les langues : stratégies énonciatives en classe " bilingue ". *Etudes de Linguistique Appliquée* 108, S. 475-484.
- Meissner, Franz-Josef/ Meissner, Claude/ Klein, Horst G./ Stegmann, Tilbert D. (2004) : *EuroComRom. Les sept Tamis. Lires les langues romanes dès le début*. Aachen : Shaker-Verlag.
- MENESR (2002) : *Discours d'ouverture de monsieur Jack Lang*, ministre de l'Education nationale, aux journées nationales d'étude et de réflexion sur la scolarisation des élèves nouvellement arrivés en France - 29 mai 2001. Annexe à la Circulaire n° 2002-100 du 25 avril 2002.
- Molinié, Muriel (Éd. 2006) : *Biographie langagière et apprentissage plurilingue, le Français dans le monde, recherches et applications* 39.

- Moore, Danièle (2006) ; *Plurilinguismes et école*. Paris : Didier.
- Moore, Danièle/ Castellotti, Véronique (2001) : Comment le plurilinguisme vient aux enfants, dans Castellotti, Véronique (Éd), *D'une langue à d'autres, pratiques et représentations*. Rouen : Presses universitaires de Rouen, collection DYALANG, S. 151-189.
- Moore, Danièle/ Castellotti, Véronique (2007) : La notion de compétence plurilingue et pluriculturelle : perspectives de la recherche francophone In *La compétence plurilingue : regards francophones*. Berne – Fribourg : Peter Lang, S. 11-24.
- Puren, Laurent (2004) : *L'école française face à l'enfant alloglotte. Contribution à une étude des politiques linguistiques éducatives mises en œuvre à l'égard des minorités linguistiques scolarisées dans le système éducatif français du XIXe siècle à nos jours*. Thèse de doctorat en didactologie des langues et des cultures. Université Paris 3 Sorbonne nouvelle, sous la direction de Daniel Véronique.
- Richterich, René (1998) : La compétence stratégique : acquérir des stratégies d'apprentissage et de communication. In *Le Français dans le monde, recherches et applications* janvier 1998, S. 188-212.
- Robillard, Didier de (2007) : *Perspectives alterlinguistiques*. Paris : L'Harmattan.
- Troubetskoy, Nicolai Sergueevitch (1949) : *Principes de Phonologie*. Klincksieck : Paris.
- Wieviorka, Michel (2001) : *La différence*. Paris : Balland.